

Comparison of academic boredom, social anxiety and academic help seeking in students with special learning disorder and normal people

Maryam afzalkhani^۱, Email: afzalkhani_mr@yahoo.com
Samira Ghodusi

Abstract

The present study was conducted with the aim of comparing academic boredom, social anxiety and academic help-seeking in students with special learning disabilities and normal people. The descriptive research method was a comparative causal type. All sixth grade female students with and without learning disorders in Tehran schools in the academic year of ۱۴۰۱-۱۴۰۲ constituted the statistical population of this research, from which ۱۰۰ students were selected using the sampling method. Students (۵۰ people for each group) were selected as a sample and answered the questionnaires of Pekron et al.'s academic boredom, Lajersa's social anxiety, and Ryan's and Pintrich's academic help-seeking questionnaires. Multivariate variance analysis was used to analyze the data. The findings showed that students with learning disorders have higher academic boredom, social anxiety and acceptance of academic help than normal students ($P < 0.05$). However, there was no significant difference between students with learning disabilities and normal students avoiding seeking academic help ($P < 0.05$). The results of the study showed that students with learning disabilities are more vulnerable to academic boredom, social anxiety and accepting academic help. Therefore, it is necessary to provide educational programs to parents and teachers in order to prevent academic boredom, social anxiety and acceptance of academic help seeking and its timely diagnosis and treatment.

Keywords: academic boredom, social anxiety, academic help seeking, learning disorder

^۱-Assistant Professor, Department of Educational Science department, Islamic Azad University Garmsar unit, Garmsar, irana

مقایسه دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و افراد عادی

مریم افضل خانی^۲

سمیرا قدوسی^۳

صص ۴۰ - ۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۷

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و افراد عادی انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع علی مقایسه-ای بود. کلیه دانش آموزان دختر پایه ی ششم ابتدایی با و بدون اختلالات یادگیری مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می دادند که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس ۱۰۰ دانش آموز (برای هر گروه ۵۰ نفر) به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه های دزدگی تحصیلی پکرون و همکاران، اضطراب اجتماعی لاجرسا و کمک طلبی تحصیلی ریان و پینت ریچ پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری از دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و پذیرش کمک طلبی تحصیلی بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی برخوردارند ($P < 0/05$). اما بین اجتناب از کمک طلبی تحصیلی دانش آموزان با اختلالات یادگیری و دانش آموزان عادی تفاوت معناداری وجود نداشت ($P > 0/05$). نتایج مطالعه نشان داد که دانش آموزان با اختلال یادگیری خطر پذیری بیشتری را برای دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و پذیرش کمک طلبی تحصیلی دارند. از این رو ارائه برنامه های آموزشی به والدین و مربیان به منظور پیشگیری از دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و پذیرش کمک طلبی تحصیلی و تشخیص و درمان به موقع آن ضروری است.

کلیدواژه‌ها: دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی، کمک طلبی تحصیلی، اختلال یادگیری

^۲ استادیار دانشکده علوم تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

^۳ دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

مقدمه

ناتوانی یادگیری^۴، یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال برانگیزترین مقوله‌های مربوط به آموزش و پرورش می‌باشد (عزت بایی و میکائلی، ۱۴۰۰). اختلال یادگیری به صورت ناتوانی‌های یادگیری در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن در سالهای اولیه تحصیلی آشکار می‌گردد. این مشکلات حداقل ۶ ماه دوام یافته و ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و ناتوانی‌های تحولی یا عصبی حرکتی ندارد (گوکول و عسکر^۵، ۲۰۱۹). به جرأت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرآیندی دانست که در نتیجه آن موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه او حد و مرزی نمی‌شناسد. برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل می‌شوند. یک گروه از این افراد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری هستند (صبحی قراملکی، ابوالقاسمی و دهقان، ۱۳۹۳). در راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی^۶ ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری خاص^۷ تغییر نام داده و شامل ناتوانی خواندن^۸، ناتوانی نوشتن^۹ و ناتوانی "ریاضی"^{۱۰} به عنوان یک مشخصه برای ناتوانی یادگیری خاص شناخته می‌شوند (قانعیان و کاظمی زهرانی، ۱۳۹۵).

اختلال یادگیری خاص با وجود میانگین یادگیری عمومی با مشکلات یادگیری غیره منتظره مشخص می‌شود. افراد دارای ناتوانی در یادگیری برای اولین بار تقریباً دو قرن پیش توسط متخصصان مغز و اعصاب مورد توجه قرار گرفتند. متخصصان مغز و اعصاب شروع به ایجاد ارتباط شباهت بین کودکان با مشکلات یادگیری خاص و افراد دارای صدمات مغزی موضعی کردند. از نظر منطقی، متخصصان مغز و اعصاب نتیجه گرفتند که ناتوانی‌های یادگیری خاص در اصل «عصب شناختی» بوده، اما به اشتباه نتیجه گرفته‌اند که ناتوانی‌های یادگیری خاص نیز ناشی از صدمات مغزی است. برای اکثر کودکانی که دارای ناتوانی در یادگیری هستند، همانطور که از تحقیقات پشتیبانی می‌شود، هیچگونه رویداد شخصی آسیب مغزی وجود ندارد. درحالیکه پیشرفت‌های چشمگیری در زمینه ناتوانی‌های یادگیری در زمینه شناسایی تشخیصی، رویکردهای مداخله و پیش‌آگهی طولانی مدت اتفاق افتاده است، اما علت اصلی ناتوانی‌های یادگیری هنوز به خوبی درک نشده است و همچنان در اصل به عنوان "عصب شناختی" توصیف می‌شود (جوزف و مایکل^{۱۱}، ۲۰۱۹). به نقل از عنایتی و فرامرزی^{۱۲}، ۱۴۰۰، مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری معمولاً پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش بهنجار بوده اما در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (رز، اسپلاگ، موندا آمایا، شوگرن و آراگون، ۲۰۱۸). به گزارش DSM-۵ شیوع اختلال یادگیری خاص در زمینه‌های تحصیلی خواندن، نوشتن و ریاضی، ۵ تا ۲۵ درصد در کودکان مدرسه‌ای، در فرهنگها، جوامع و زبانهای مختلف است. شیوع آن در بزرگسالان معلوم نیست اما به نظر میرسد حدود ۴ درصد باشد (گنجی، ۱۳۹۴).

^۴ . Learning disability

^۵ . Gokool, Asgha

^۶ . Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

^۷ . Special learning disorder

^۸ . Reading disability

^۹ . Writing disability

^{۱۰} . Math disability

^{۱۱} . Joseph & Michael

در روانشناسی متغیرهایی وجود دارد که می‌تواند در بین دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری متفاوت باشد (نریمانی و رجبی، ۱۳۸۴). از جمله متغیرهایی که در این دانش‌آموزان، کمتر مورد توجه قرار گرفته دزدگی تحصیلی است. دزدگی تحصیلی معمولاً به عنوان یک احساس مرتبط با پیشرفت تا حد زیادی منفی و غیر فعال کننده شناخته می‌شود که معمولاً تأثیر منفی بر میزان مشارکت و عملکرد دانش‌آموزان دارد (شارپ، شارپ و یانگ^{۱۲}، ۲۰۲۰). احساسی است که به دلیل کمبود ارزش در یک موقعیت خاص یا یک فعالیت تحصیلی ایجاد می‌شود. دزدگی تحصیلی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را خراب کند، حتی برای دانشجویان خوش فکر دزدگی تحصیلی به دلیل فقدان ارزش ذهنی در یک موقعیت یادگیری ایجاد می‌شود، در حالی که احساسات دیگری مانند عصبانیت، ناامیدی یا شادی توسط یک فعالیت تحصیلی تحریک می‌شوند (پکرون، گوتز، دانیلز، استوپنیسکی و پری^{۱۳}، ۲۰۱۰). دزدگی تحصیلی نتایج بسیار منفی بر روی یادگیری فراگیران و نیز توانایی آنها برای به کارگیری راهبردهای شناختی و سایر راهبردهای آموزشی در هنگام مطالعه در محیط آموزشی و حتی سایر موقعیت‌ها همچون خانه دارد (نیک اندام کرمانشاهی، صفائی راد، عرفانی و یار احمدی، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان دارای ناتوانی در یادگیری به خوبی با دشواری تحصیلی و رفتار تحصیلی ناسازگار آشنا هستند. در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، آنها سطح بالایی از درماندگی آموخته شده را نشان می‌دهند از جمله، انتظارات تحصیلی پایین (هن و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج مطالعات رستم اوغلی و خشنودیای (۱۳۹۲) نشان داد که بین دو گروه از نظر وجدان تحصیلی فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. به طور کلی، ساینو، اکلوند، هیرون آهونن و کیورو (۲۰۲۱) گزارش دادند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی در خواندن تمایل بیشتری برای تجربه احساسات تحصیلی منفی بیشتر از همسالان خود هستند.

یکی از متغیرهایی که احتمالاً به دلیل وجود مشکل‌های اختلال یادگیری خاص در دانش‌آموزان مختل شود، اضطراب اجتماعی است (فریلیچ و شچمن^{۱۴}، ۲۰۱۰). اضطراب هنگامی نابهنجار محسوب می‌شود که در پاسخ به موقعیتهایی باشد که کنار آمدن با آن مشکل است (بلبلی، حبیبی و رجبی، ۱۳۹۲). اضطراب اجتماعی به اضطراب یا تجربه هراس که در موقعیتهای میان فردی یا عملکرد ایجاد می‌شود، اطلاق می‌گردد (قوامی فاتحی زاده، فرامرزی، نوریا مامزاده‌ئی، ۱۳۹۳؛ بهرامی، ابوالقاسمی و نریمانی ۱۳۹۲). محققان از مدتها پیش متوجه مسایل روانی اجتماعی در میان افراد مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری شده‌اند. این مسایل از مشکل‌های عصبی ناشی و به شکستهای تحصیلی منجر می‌شود که این عامل به نوبه‌ی خود به افزایش احساس سرخوردگی، خشم، غم و یا شرم منجر می‌شود که می‌تواند اضطراب اجتماعی، افسردگی و یا عزت نفس پایین را به دنبال داشته باشد (مک برایر^{۱۵}، ۲۰۱۲). عباسی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به مقایسه اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص پرداخت. نتایج نشان داد که بین دو گروه در اضطراب اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نسبت به گروه سالم در مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی نمره بالاتری کسب کردند. در پژوهش باعزت (۱۳۸۷) مشخص شد که اضطراب و افسردگی نقش تعیین کننده‌ای در پیش بینی نارساخوانی و مؤلفه‌های آن (سرعت، دقت و درک خواندن دارد. حسنوند عموزاده حسنوند عموزاده، حسنوند عموزاده و قدم پور (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند این دانش‌آموزان (ناتوان یادگیری) از اضطراب اجتماعی رنج می‌برند.

یکی دیگر از چالشهای فراوری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری تعامل با عوامل آموزشی و محیطی است. کمک طلبی، یکی از موارد احتمالی در این گروه از کودکان است. کمک طلبی تحصیلی، جست و جوی کمک از دیگری در هنگام مواجه شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل است (نیومن، ۱۹۹۸). باتلر کمک طلبی را نوعی تلاش فعالانه برای استفاده از امکانات موجود در جهت رسیدن به موفقیت بیان می‌کند (باتلر، ۲۰۰۶) رفتار کمک طلبی شامل سه دسته (الف) اشاره‌های جزئی یا سرنخ‌ها (ب) تأیید عملکرد قبلی (ج) دریافت پاسخ مسئله از فردی است (گود، اسلاوینگس، هارل و امرسون، ۱۹۸۷ به نقل از باتلر، ۱۹۹۸). بر طبق این اساس نیومن بین کمک طلبی اجرایی و کمک طلبی ابزاری

^{۱۲} . Sharp, Sharp & Young

^{۱۳} . Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry

^{۱۴} . Freilich & Shechtman

^{۱۵} . Mcbrayer

تمایز قائل می‌شود نیومن (۱۹۹۸). بنابراین دیدگاه زمانی که افراد درگیر کمک طلبی اجرایی می‌شوند می‌خواهند که دیگران مسأله را برای آنها حل کنند کمک طلبی اجرایی غیر انطباقی است؛ زیرا باعث بهبود یادگیری نمی‌شود باتلر (۲۰۰۶). باتلر سطح توانایی را متغیر تعدیل کننده‌ای در رفتارهای مرتبط با کمک طلبی دانسته است. طبق این دیدگاه سطح توانایی به دو مورد تقسیم شده است: سطح توانایی ادراک شده و سطح توانایی واقعی (باتلر، ۲۰۰۶). هر چقدر سطح توانایی ادراک شده بیشتر باشد به احتمال بیشتری فرد به درخواست کمک می‌پردازد (نیومن، ۲۰۰۰). بر اساس نتایج حاصل از این تحقیق دانش آموزان دارای توانایی پایین، در هنگام عدم حل مسائل ریاضی بیشتر تقاضای کمک می‌کنند. در حالی که دانش آموزان با توانایی بالا، تقاضای اشاره یا سرخ را خواستار می‌شوند. در پژوهشی که رفتارهای کمک طلبی بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی و عادی مقایسه شده نتایج حاکی از این است که دانش آموزان دارای اختلال ریاضی نسبت به دانش آموزان عادی، از رفتارهای کمک طلبی برای حل مسائل کمتر سود می‌برند (خانزاده و سرمد، ۱۳۸۶). کمک طلبی راهبردی مثبت و مفید برای دانش آموزان و دانشجویان به منظور کسب دانش و بهبود مهارت‌های تحصیلی است (پدرسن ها سلوند تو مسن، کورتیس و گرونجیر^{۱۶}، ۲۰۲۰) دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به وسیله روش کمک طلبی، انطباقی می‌توانند بسیاری از مواقع و مشکلات موجود در فرآیند یادگیری شان را رفع کنند و به عملکرد تحصیلی بالاتری برسند (ریان و پینت ریچ، ۱۹۹۷).

با توجه به اینکه کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری از مشکلات تحصیلی و روانشناختی در رنج هستند، بررسی میزان شیوع این اختلالات به صورت جزئی در آنها و مقایسه مشکلات تحصیلی و روانشناختی آنها با کودکان عادی از اهمیت ویژه‌ای برای پژوهشگران، روانشناسان و مشاوران مشغول به فعالیت در زمینه مشکلات روانشناختی این کودکان برخوردار است؛ همچنین با توجه به اینکه در پژوهش‌های قبلی مخصوصاً در داخل کشور به مقایسه دلزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری پرداخته نشده است، نتایج این پژوهش، دانش موجود در این زمینه را ارتقا می‌بخشد. با توجه به آنکه کاهش دلزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در تمام اقشار جامعه و به ویژه دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری، باعث پیشرفت و سلامت روان می‌شود، ضرورت انجام این پژوهش احساس می‌شود.

با توجه به مطالب فوق، هدف از انجام پژوهش حاضر، پاسخ دادن به این سؤال است که: آیا از نظر دلزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی بین دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و افراد عادی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش:

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای (پس رویدادی) است. در این پژوهش جامعه آماری دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی با و بدون ناتوانی‌های یادگیری مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ را تشکیل دادند. از بین ۱۰۰ دانش آموز دختر پایه ششم تعداد ۵۰ نفر دانش آموز دختر عادی و ۵۰ نفر دانش آموز دختر دارای ناتوانی یادگیری با استفاده از روش نمونه-گیری غیرتصادفی از نوع هدفمند (در دسترس) به عنوان نمونه انتخاب شده و به پرسشنامه‌های دلزدگی تحصیلی پکرون و همکاران (۲۰۰۲)، پرسشنامه اضطراب اجتماعی لاجرسا (۱۹۹۸) و کمک طلبی تحصیلی ریان و پینت ریچ (۱۹۹۷) پاسخ دادند. (با توجه به قانون حداقل حجم نمونه در تحقیقات علی-مقایسه‌ای، برای هر گروه ۱۵ نفر ذکر شده است). برای افزایش اعتبار تحقیق ۵۰ نفر انتخاب می‌شوند. ملاک ورود به پژوهش حاضر: با توجه به پرونده‌های تحصیلی کودکان و ادعای معلمین دانش آموزانی که دارای مشکل ناتوانی یادگیری هستند، انتخاب شده‌اند و ملاک‌های خروج: عدم تمایل به شرکت در پژوهش و پرکردن پرسشنامه‌ها ملاک خروج از گروه خواهد بود. همچنین در این پژوهش سعی شد تا هر دو گروه حداکثر مشابهت از نظر جنس، سن و هوش با یکدیگر داشته باشند. تا تحقیق از اعتبار بیشتری برخوردار باشد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش منطقه ۵ شهر تهران و جلب رضایت آزمودنی‌ها و نیز شناسایی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص ابتدا هدف تحقیق برای آنها بیان شد و پرسشنامه‌ها در اختیار آنها قرار گرفت و از آنها خواسته شد که به دقت سؤالات را بخوانند و

^{۱۶}. Pedersen & Haslund-Thomsen & Curtis & GrønkJær

پاسخهای مورد نظر را متناسب با ویژگی های خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی جواب نگذارند. برای مقایسه این کودکان با کودکان بدون مشکلات یادگیری همتاسازی صورت گرفت. بدین ترتیب با مراجعه به مدرسه ای که دانش آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری مشغول به تحصیل بودند، از همان پایه تحصیلی دانش آموزان بدون مشکلات یادگیری انتخاب شدند و هر یک از آزمونهای یاد شده طی مراحل مختلف بر روی این دانش آموزان اجرا شد. اطلاعات به صورت فردی و در مدارس جمع آوری شد. داده های جمع آوری شده با تحلیل واریانس چند متغیری مانوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین اطمینان بخشی در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و آزادی انتخاب برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده این پژوهش بود.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر از شاخص های توصیفی برای بررسی میانگین و انحراف معیار استفاده شد و به منظور تجزیه و تحلیل داده ها با توجه به ماهیت متغیرها و فرضیه تحقیق از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مانوا (MANOVA) استفاده گردید. میانگین و انحراف معیار متغیرهای دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی

متغیر				دانش آموز با اختلال یادگیری				دانش آموزان عادی			
				M	SD	چولگی	کشیدگی	M	SD	چولگی	کشیدگی
دزدگی تحصیلی				۴۳/۰۶	۱۶/۱۱	۰/۷۴	۰/۸۸	۲۹/۴۳	۱۷/۰۲	۰/۱۲	-۰/۲۱
اضطراب اجتماعی				۶۲/۷۰	۱۴/۰۲	-۰/۵۳	-۰/۹۴	۴۸/۲۷	۱۶/۶۳	۰/۰۶	-۰/۹۷
پذیرش کمک طلبی				۱۳/۲۵	۳/۸۸	۰/۹۹	-۰/۴۳	۱۷/۴۶	۴/۷۸	-۰/۳۶	۰/۸۱
اجتناب از کمک طلبی				۱۷/۴۶	۴/۷۸	۰/۷۸	۱/۰۲	۱۴/۲۹	۳/۸۶	۱/۰۱	-۰/۷۷

پیش از تحلیل داده ها با آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره، پیش فرض های آن بررسی شد و نتایج نشان داد که بر اساس آزمون Kolmogorov-Smirnov فرض نرمال بودن برای متغیرهای دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی ($P > ۰/۰۵$) برقرار است. قبل از اجرای تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی ابتدا آزمون Box's M جهت بررسی شرط همگنی ماتریس های واریانس - کواریانس به عمل آمد که نتایج نشان داد شرط همگنی واریانس ها برقرار است ($P < ۰/۰۵$; $F = ۱/۴۵۶$). همچنین نتایج نشان داد شرط برابری واریانس ها با استفاده از آزمون لوین برای دزدگی تحصیلی ($P > ۰/۰۵$)، اضطراب اجتماعی ($P > ۰/۰۵$) و کمک طلبی تحصیلی ($P > ۰/۰۵$) رعایت شده است و می توان برای تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها از آزمون پارامتریک استفاده نمود.

سطح معناداری به دست آمده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که تفاوت بین سطح متغیر مستقل در ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است و بین گروه ها در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$).

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چند متغییری مقایسه میانگین نمرات دو گروه در متغیرهای دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و

کمک طلبی تحصیلی

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	مقدار P	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۳۸۳	۱۳/۵۶۳	< ۰/۰۰۱	۰/۶۸۵
	لامبدای ویلکز	۰/۶۱۹	۱۵/۴۹۰	< ۰/۰۰۱	۰/۶۸۵
	اثر هوتلینگ	۰/۶۱۳	۱۷/۳۶۹	< ۰/۰۰۱	۰/۶۸۵
	بزرگترین ریشه روی	۰/۶۰۹	۳۴/۹۰۶	< ۰/۰۰۱	۰/۶۸۵

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است، آزمون اثر پیلایی با ارزش ۰/۳۸۳، لامبدای ویلکز با ارزش ۰/۶۱۹، اثر هوتلینگ با ارزش ۰/۶۱۳ و بزرگترین ریشه روی با ارزش ۰/۶۰۹ و تمامی مقادیر F معنادار هستند ($P < ۰/۰۰۱$) که نشان می‌دهد حداقل بین یکی از متغیرها در دو گروه تفاوت وجود دارد. برای مشخص شدن اینکه بین کدام یک از متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه تفاوت وجود دارد از آزمون تحلیل واریانس در متن مانوا استفاده شد.

جدول ۳ - نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری بر روی متغیرهای دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در دانش آموزان دارای

اختلال یادگیری و عادی

گروه	متغیر وابسته	مولفه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار P	ضریب اتا
گروه	دزدگی تحصیلی	دزدگی تحصیلی	۲۷۸۸/۰۱۷	۱	۲۷۸۸/۰۱۷	۱۰/۱۴۹	۰/۰۰۱	۰/۱۵
	اضطراب اجتماعی	اضطراب اجتماعی	۳۱۲۴/۸۱۷	۱	۳۱۲۴/۸۱۷	۱۳/۲۱۰	۰/۰۰۱	۰/۱۸۶
	کمک طلبی تحصیلی	پذیرش کمک طلبی	۴۶۶/۸۴	۱	۴۶۶/۸۴	۲۴/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۲۱
		اجتناب از کمک طلبی	۲/۴۵	۱	۲/۴۵	۰/۰۹۶	۰/۷۵۷	۰/۰۵

با توجه به جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و دانش آموزان عادی در دزدگی تحصیلی ($P < ۰/۰۰۱$ و $F = ۱۰/۱۴۹$)، اضطراب اجتماعی ($P < ۰/۰۰۱$ و $F = ۱۳/۲۱۰$) و پذیرش کمک طلبی تحصیلی ($P < ۰/۰۰۱$ و $F = ۲۴/۵۵$) تفاوت معنی‌داری دارد. اما مقدار F برای اجتناب از کمک طلبی تحصیلی، در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$). بنابراین تفاوت معناداری از لحاظ اجتناب از کمک طلبی در دو گروه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی وجود ندارد. با توجه به بهتر بودن میانگین نمرات دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در این متغیرها می‌توان گفت دانش آموزان دارای اختلال یادگیری از دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و پذیرش کمک طلبی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزان عادی برخوردار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی انجام گرفت. نتایج آزمون مانوا نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در میانگین نمرات دزدگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی و پذیرش کمک طلبی تحصیلی بالاتر از گروه عادی بودند ($P < 0/001$). عدم انجام پژوهش در رابطه با دزدگی تحصیلی، در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و عادی امکان مقایسه نتایج این تحقیق با سوابق پژوهشی قبلی را فراهم نکرد؛ بر همین اساس این نتایج به صورت غیر مستقیم با یافته‌های هن و همکاران (۲۰۱۴)، رستم اوغلی و همکاران (۱۳۹۲) و سایینو و همکاران (۲۰۲۱) همخوان است.

این فرضیه بر اساس مدل دزدگی از مدرسه رابینسون قابل تبیین است رابینسون (۱۹۷۵) مدلی را برای تبیین دزدگی در مدرسه تدوین کرد که در آن دلایل موقعیتی و شخصی دزدگی را در سطح دور و نزدیک مشخص کرد. دلایل نزدیک و بی واسطه دزدگی در این مدل شامل علت کلاسهای یکنواخت فقدان هدف، بیهودگی ادراک شده مطالب و زمان بندی برنامه کلاسی است و علت‌های دورتر شامل، معلمان مدرسه همسالان والدین و شرایط خانواده میباشند. بر اساس همین مدل میتوان گفت علت دزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری میتواند دلایل نزدیک از جمله مشکل در درک و فهم مطالب درسی، باشد آنها اغلب در طول سالهای تحصیلی خود با چالشهای مهم تحصیلی و پریشانی اجتماعی زیادی روبرو هستند، به عبارت دیگر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری با توجه به چالشها و ناتوانیهای تحصیلی خود، عدم توجه و تمرکز، نداشتن کنترل و نظارت بر خود در مدرسه دچار دزدگی تحصیلی می شوند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از لحاظ میزان اضطراب اجتماعی با دانش‌آموزان عادی تفاوت دارند. این یافته ها همسو با نتایج پژوهشهای (عباسی، ۱۳۹۴؛ حسونود عموزاده ۱۳۹۲، باعزت (۱۳۸۷) نشان داد که دانش‌آموزانی که دارای اختلال یادگیری هستند نسبت به دانش‌آموزان عادی از اضطراب اجتماعی بیشتر برخوردار هستند. این دانش‌آموزان در موقعیت های اجتماعی و خصوصاً مدرسه، اضطراب بیشتری را تجربه می کنند که کارایی آنها را در مقایسه با کودکان عادی تحت تأثیر قرار می دهد و در نتیجه با کسب نتیجه های ضعیف، که موجب خودکار آمدی و عزت نفس پایین در این دانش آموزان می شود، سبب می شود که از سلامت اجتماعی کمتری برخوردار شوند. به عبارت دیگر، اضطراب بالا در موقعیتهای اجتماعی و مدرسه، در عملکرد دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تداخل ایجاد می کند و در نتیجه با کسب نتیجه های ضعیف، نسبت به خود و دیگران دید منفی اتخاذ می کنند که موجب می شود مشارکت و پیوند کمتری با دیگران داشته باشند و در نتیجه به احتمال کمتری مورد پذیرش و حمایت دیگران قرار گیرند.

در تبیین مطالب ذکر شده می توان گفت که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به دلیل مهارتهای اجتماعی ضعیف و مشکل هایی که در زمینه ی سازگاری با دیگران دارند، از احساس کارآمدی اجتماعی پایینی برخوردارند که به ترس از اشتباه در مقابل دیگران یا ارزیابی منفی توسط دیگران می انجامد همچنین با توجه به این که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری از محیط خانوادگی پر استرسی برخوردارند و مهارتهای بین فردی و اجتماعی کمتری نسبت به کودکان عادی دارند بیشتر در معرض اضطراب اجتماعی قرار می گیرند که از این حالت اضطراب بالا موجب انزوا و گوشه گیری این دانش آموزان در مدرسه و در ارتباط با همسالان می شود و در نهایت سبب می شود که این دانش آموزان محبوبیت

کمتری در بین همسالان داشته باشد و در نتیجه مشارکت و همبستگی کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از خود نشان می‌دهند (لودیگوسکا و زپیتا^{۱۷}، ۲۰۱۲).

همچنین سطح توانایی ادراک شده یا کفایت شناختی واقعی بر ماهیت رفتار کمک طلبی تأثیر دارد باتلر (۲۰۰۶)؛ بدین صورت که دانش‌آموزان با سطح توانایی بالا بیشتر به سمت کمک طلبی ابزاری یا انطباقی سوق پیدا میکنند و درخواست اشاره یا سرخ‌های جزئی برای حل مسئله میکنند در حالی که دانش‌آموزان با سطح توانایی پایین، پاسخ مسأله را درخواست میکنند که نشان از کمک طلبی اجرایی یا غیر انطباقی دارد که منجر به بهبود یادگیری نمی‌شود حجازی و پاکدامن (۱۳۸۰) بر این اساس می‌توان گفت علت عدم بهبودی وضعیت تحصیلی کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه به نوع کمک طلبی آنها نیز وابسته است؛ همان گونه که ذکر شد کودکان با سطح توانایی پایین بیشتر در گیر کمک طلبی اجرایی میشوند که این نوع سبک به کسب مهارت منجر نمیشود. بنابراین در هنگام بررسی رفتار کمک طلبی در دانش‌آموزان توجه به ماهیت کمک طلبی اهمیت زیادی دارد. این امر همسو با یافته‌های خانزاده و سرمد (۱۳۸۶) است که بر اساس نتایج این تحقیق دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف توانایی از لحاظ کیفیت کمک طلبی با یکدیگر متمایزند و دانش‌آموزان با توانایی پایین در هنگام عدم حل مسائل ریاضی بیشتر تقاضای دریافت پاسخ را دارند و دانش‌آموزان با توانایی بالا اشاره یا سرخ را خواستار می‌شوند. دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به وسیله روش کمک طلبی انطباقی میتوانند بسیاری از موانع و مشکلات موجود در فرآیند یادگیری شان را رفع کنند و به عملکرد تحصیلی بالاتری برسند (ریان و پینت ریچ، ۱۹۹۷).

از جمله محدودیتهای پژوهش این بود که نمونه پژوهش حاضر از دانش‌آموزان دختر ششم ابتدائی دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی شهر تهران تشکیل شد که امکان تعمیم نتایج را به سایر افراد و سایر مکانها با مشکل روبرو می‌سازد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش بعدی با دیگر گروه‌های سنی، جنسی و از جوامع و محیط‌های اجتماعی دیگری نمونه برداری شود. همچنین در این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات به وسیله پرسشنامه صورت گرفته است و پاسخها بر اساس خود گزارش دهی ارزیابی شده و پاسخ‌های داده شده به صداقت فرد و ارزیابی از خود وابسته است؛ از آنجا که این روش ذاتاً دارای محدودیتهایی همچون حواس پرتی، بی‌دقتی خطای قضاوتی، تعبیر نادرست دستورالعمل است که این امر می‌تواند در نتایج پژوهش اثر گذار باشد؛ بنابراین، پیشنهاد میشود از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات همچون مصاحبه و مشاهده نیز استفاده گردد.

^{۱۷} . Lodygowska & Czepita

پرسشنامه دزدگی تحصیلی

پرسشنامه دزدگی تحصیلی یکی از پرسشنامه‌های فرعی پرسشنامه هیجانات پیشرفت پکرون، گوتز نیتز و پری (۲۰۰۲) است. این پرسشنامه ۲۲ سؤالی به منظور اندازه گیری سطح دزدگی دانش آموزان در حین کلاس و یادگیری طراحی شده است. پاسخ دهنده‌ها باید بر اساس یک پرسشنامه لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱- کاملاً مخالف تا ۵- کاملاً موافق به پرسش‌ها پاسخ دهند. در پژوهش‌های مختلف ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه دزدگی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است. پکران و همکاران (۲۰۰۲) با تحلیل عامل اکتشافی روایی سازهای این عامل را به عنوان یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانات تحصیلی نشان داد. همچنین پایایی ۰/۹۲ برای دو وجه این پرسشنامه فرعی گزارش کردند. دیگر مطالعات نیز نشان داده‌اند که این مقیاس پایایی درونی خوبی نشان داده است (پکران و همکاران، ۲۰۱۰، تسه کلاسن، دنیلز، لای و زانک (۲۰۱۳) نیز ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس دزدگی مرتبط با یادگیری را برای دو فرهنگ چینی و کانادایی مطلوب گزارش کردند. در ایران نیکدل کدیور فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) بر روی یک نمونه ۶۰۰ نفری از دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی روایی پرسشنامه و مقیاس‌های فرعی دزدگی (دزدگی کلاسی و دزدگی مرتبط با یادگیری) را احراز کردند. تحلیل عامل تأییدی روایی سازه ای مقیاس دزدگی را نشان داد. پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. این پژوهشگران نشان دادند که ضریب پایایی آلفای این دو مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۶ است (نیکدل و همکاران، ۱۳۸۹).

ردیف	نظر شما راجع به گویه های زیر چه می باشد	کاملاً مخالفم	مخالفاً	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	وسوسه می شوم که از کلاس درس بیرون بروم زیرا خیلی کسل کننده است.					
۲	چون زمان به کندی می گذرد مرتب به ساعت نگاه می کنم.					
۳	چون نمی توانم تا پایان کلاس صبر کنم، احساس نا آرامی می کنم.					
۴	حوصله ام از کلاس سر می رود.					
۵	آن قدر بی حوصله می شوم که هشیار بودن برایم مشکل می شود.					
۶	چون حوصله ام در کلاس سر می رود، خمیازه می کشم.					
۷	تدریس معلم مرا کسل می کند.					
۸	در خلال کلاس احساس می کنم در صندلی فرو می روم.					
۹	وقتی حوصله ام سر می رود، حواسم پرت می شود.					
۱۰	این کلاس برایم کاملاً کسل کننده است.					
۱۱	فکر می کنم به جای نشستن در این کلاس کسل کننده، چه کار دیگری می توانم انجام دهم.					

۱۲	چون بی حوصله هستم، علاقه ای به یادگیری ندارم.				
۱۳	ترجیح می دهم این کارکسل کننده را به فردا موکول کنم.				
۱۴	چون بی حوصله هستم، از نشستن پشت میز خسته می شوم.				
۱۵	مطالب درسی آن قدر مرا کسل می کنند که به طور کامل احساس ناتوانی می کنم.				
۱۶	در خلال مطالعه، حواسم پرت است.				
۱۷	مطالب درسی مرا تا حد مرگ کسل می کند.				
۱۸	در خلال مطالعه مطالب درسی کسل کننده، به این فکر می کنم که زمان چه قدر کند می گذرد.				
۱۹	در خلال مطالعه خوابم می آید، زیرا خیلی کسل کننده است.				
۲۰	مطالعه دروس کلاس، مرا کسل می کند.				
۲۱	مطالعه کردن کسل کننده و ملال آور است.				
۲۲	مطالب درسی آن قدر کسل کننده است که به خیال پردازی پناه می برم.				

پرسشنامه اضطراب اجتماعی

این مقیاس را لاجرسا در سال ۱۹۹۸ ساخته است. این مقیاس ۱۸ آیتم دارد و از سه زیر مقیاس ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیت‌های جدید و اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی تشکیل شده است. ضریب پایایی باز آزمایی در فاصله (۳ تا ۷ روزه) در دامنه‌ای از ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ و ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ای از ۰/۹۰ تا ۰/۹۴ گزارش شده است. لاجرسا و لوپز (۱۹۹۸) ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس های ترس و اجتناب را به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۹ گزارش کردند. استوار و رضویه (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی باز آزمایی این مقیاس را به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند.

عبارات	۱ کاملاً متفاوت از من	۲ متفاوت از من	۳ نظری ندارم	۴ تا حدودی شبيه من	۵ کاملاً شبيه من
۱- از انجام دادن کارها در مقابل دیگران نگران میشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲- اگر دیگران با من شوخی کنند، نگران میشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳- زمانی که با افراد ناآشنا روبرو میشوم، خجالت میکشم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴- من تنها با افرادی صحبت میکنم که آنان را خوب بشناسم.	۱	۲	۳	۴	۵
۵- احساس میکنم که دیگران پشت سرم حرف میزنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۶- اینکه دیگران درباره‌ام چه فکری میکنند نگرانم میکند.	۱	۲	۳	۴	۵
۷- از اینکه مرا دوست نداشته باشند، میترسم.	۱	۲	۳	۴	۵
۸- زمانی که با افراد ناآشنا صحبت میکنم، عصبی میشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۹- اینکه دیگران درباره‌ام چه میگویند، نگرانم میکند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰- زمانی که با افراد غریبه ملاقات میکنم، عصبی میشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱- اگر دیگران مرا دوست نداشته باشند، نگران میشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲- احساس میکنم که دیگران مرا مسخره میکنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳- نگرانم از اینکه اگر وارد بحث شوم، دیگران مرا نپذیرند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴- از اینکه دیگران دعوتم را برای همکاری نپذیرند، میترسم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵- زمانی که در میان مردم هستم، عصبی میشوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۶- از صحبت نکردن حتی با دوستانم، خجالت میکشم.	۱	۲	۳	۴	۵

۵	۴	۳	۲	۱	۱۷- برای من مشکل است از دیگران بخواهم کاری با من انجام دهند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸- نگرانم از اینکه اگر وارد بحث شوم، دیگران مرا نپذیرند.

پرسشنامه کمک طلبی تحصیلی

پرسشنامه رفتار کمک طلبی که توسط ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) ساخته شده است، شامل دو مقوله پذیرش و اجتناب از کمک طلبی است. این پرسشنامه ۱۴ سوال دارد که ۷ سوال پذیرش کمک طلبی و ۷ سوال دیگر اجتناب از کمک طلبی را در بر می گیرد. برای نمره گذاری آنها از مقیاس ۵ درجه ای لیکرت استفاده شده که از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) در نوسان است سوالات ۲، ۴، ۱۰، ۱۲، ۸ و ۹ که اجتناب از کمک طلبی را می سنجد به صورت معکوس نمره گذاری می شود. جهت اندازه گیری همسانی درونی آن ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده که نتیجه ۰/۶۹ برای مؤلفه کمک طلبی و ۰/۶۳ برای مؤلفه اجتناب به دست آمده است غلامعلی لواسانی، حجازی و خندان، (۱۳۹۰) (لواسانی، ۱۳۹۰) قدم پور و سرمد (۱۳۸۲) برای ارزیابی درونی این پرسشنامه در ۲۰۰ آزمودنی پسر ضریب آلفای ۰/۶۸ را در هر دو مؤلفه کمک طلبی و اجتناب از آن به دست آورده است. در پژوهش دیگری پایایی سوالات با محاسبه آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۳ بوده است (خانکشی زاده و رضایی، ۱۳۹۱).

اصلا	به تدریج	گهگاه	اکثر اوقات	همیشه	هر یک از عبارت های زیر تا چه میزان در مورد شما صدق میکند
					۱. اگر در حین انجام دادن تکلیف نیاز به کمک داشته باشم به جای اینکه از کسی کمک بگیرم آن را انجام نمی دهم.
					۲. اگر مطالب درس را نفهمم از دیگران میخواهم که مرا کمک کنند.
					۳. اگر راه حل مساله ای را به یاد داشته باشم برای یادگیری آن از دیگران کمک نمی گیرم.
					۴. اگر نیاز به کمک داشته باشم از دیگران می خواهم به جای پاسخ کامل اشاره های جزئی و سرنخ هایی به من بدهند.
					۵. اگر تکلیف خیلی دشوار باشد از دیگران کمک نمی گیرم تا اینکه خودم آن را حل کنم.
					۶. زمانی که معلم مطالبی را درس می دهد و من نمی فهمم از همکلاسی هایم سوال پرسیده و تقاضای کمک می کنم.
					۷. اگر در انجام دادن تکالیف درسی ام مشکل داشته باشم از دیگران کمک نمی گیرم.
					۸. اگر در مساله ای مشکل داشته باشم از دیگران می خواهم تا توضیحات و مثال های بیشتری درباره آن ارائه دهند.
					۹. اگر راه حل هایی ضروری برای حل مساله ای را فراموش کنم از دیگران کمک نمی گیرم.
					۱۰. اگر در جلسه امتحان در فهم سوالی مشکل داشته باشم جهت روشن شدن مفهوم آن از معلم کمک می گیرم.

					۱۱. زمانی که تکالیف درسی را انجام میدهم و از پاسخ هایم مطمئن نیستم از دیگران کمک نمی گیرم.
					۱۲. اگر معلم قبلا درس را توضیح داده است و من در کلاس حضور نداشته باشم جهت فهمیدن آن از همکلاسی هایم کمک می گیرم.
					۱۳. در صورتی که تکالیفم را بدون کمک گرفتن از کسی انجام دهم، استاد بیشتر تحت تأثیر قرار می گیرد.
					۱۴. اگر برای فهمیدن چگونگی انجام تکالیف درسی ام نیاز به کمک داشته باشم از معلم و همکلاسی هایم سوال می کنم.

References

Abbasi, M. (۲۰۱۴). Comparison of social well-being and social anxiety in students with and without special learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, ۵(۲), ۷۴-۹۱. [in Persian]

Baezt, F. (۲۰۰۷). Determining the factors of emotional disorders affecting the dyslexia of primary school students. *Journal of research in the field of exceptional children*, ۸(۴), ۴۰۴-۴۱۲. [in Persian]

Bahrani, M., Abolghasemi, A. and Narimani, M. (۲۰۱۲). Comparison of self-perception and safety behaviors in students with symptoms of social anxiety disorder and normal students. *Journal of School Psychology*, ۲(۳), ۶۲-۷۹. [in Persian]

Butler, R. (۱۹۹۸). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom helpavoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, ۹۰(۴), ۶۳۰.

Ezzatibai, M. and Mikaili, N. (۱۴۰۰). Comparison of social competence with bullying-victim behavior in students with and without specific learning disabilities, *Learning Disabilities Research Quarterly*, ۱۱(۲), ۲۳-۳۸. [in Persian]

Faramarzi, S. and Enayati, A. (۱۴۰۰). Comparison of academic emotions of students with specific learning disorders, *New Abilities of Learning Magazine*, ۱۰(۴), ۸۷-۱۰۳. [in Persian]

Freilich, R., & Shechtman, Z. (۲۰۱۰). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, ۳۷(۲), ۹۷-۱۰۵.

Ganji, M. (۲۰۱۴). Psychology of exceptional children according to DSM^۵. Tehran. *Savalan publication*. [in Persian]

okool, N., & Asghar, A. (۲۰۱۹). I can't tell you what the learning difficulty is: Barriers experienced by college science instructors in teaching and supporting students with learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, ۷۹(۱۲), ۱۷-۲۷.

Hassanvand Amouzadeh, M., Hasanvand Amouzadeh, A. and Hasanvand Amouzadeh, M. (۲۰۱۲). The effectiveness of anger management skills training on social anxiety and anger self-regulation skills in high school anxious boys. *Knowledge and Research Quarterly in Applied Psychology*, ۴(۵۴), ۷۴-۸۴. [in Persian]

Hen, M. & Goroshit, M. (۲۰۱۴). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, ۴۷(۲), ۱۱۶-۱۲۴.

Khanzadeh, A. and Sarmad, Z. (۱۳۸۶). The role of help-seeking in mathematical problem-solving performance: a dependency behavior or a learning strategy. *Education Quarterly*, ۱۳(۱), ۱۹-۲۵. [in Persian]

Labali, L., Habibi, Y. and Rajabi, A. (۲۰۱۲). The effect of increasing the hours of exercise on body image, body mass and social anxiety in students, ۲(۲), ۲۹-۴۳. [in Persian]

Narimani, M. and Rajabi, S. (۲۰۰۴). Investigating the prevalence and causes of learning disorders in primary school students in Ardabil province. *Research in the field of exceptional children*, ۵(۳), ۲۳۱-۲۵۲. [in Persian]

Newman, R. S. (۱۹۹۸). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of educational psychology*, ۹۰(۴), ۶۴۴.

Nikandam Kermanshahi, H., Safai Rad, A., Erfani, N. and Yarahamdi, Y. (۱۴۰۰). Structural model of emotional regulation difficulty and academic burnout: Mediating role of academic self-handicapping in students. *School Psychology*, ۱۰(۴), ۱۲۳-۱۳۸. [in Persian]

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (۲۰۱۰). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, ۳۷, ۹۱-۱۰۵.

Qaniyan, M. and Kazemi Zahrani, H. (۲۰۱۵). Investigating the prevalence of sleep disorders and neuropsychological learning disorders in preschool children. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences and Health Services, Yazd*. ۲۴(۶), ۵۰۱-۵۱۲. [in Persian]

Qavami, M., Fatehizadeh, M., Faramarzi, S. and Nouri Imamzadeh Lee, A. (۲۰۱۴). The effectiveness of narrative therapy approach on social anxiety and self-esteem of middle school girl students. *School Psychology*, ۳(۳), ۶۱-۷۳. [in Persian]

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (۱۹۹۷). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' helpseeking in math class. *Journal of educational psychology*, ۸۹(۲), ۳۲۹.

Sobhi Qaramalki, N., Abul Qasimi, A. and Dehghan, H.R. (۲۰۱۳). Comparison of cerebral hemisphere dominance of normal and learning disabled students. *Journal of learning disabilities*. ۳(۴), ۵۹-۷۹. [in Persian]

Sharp, J. G. Sharp, J. C. & Young, E. (۲۰۲۰). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, ۳۵(۲), ۱۴۴-۱۸۴.